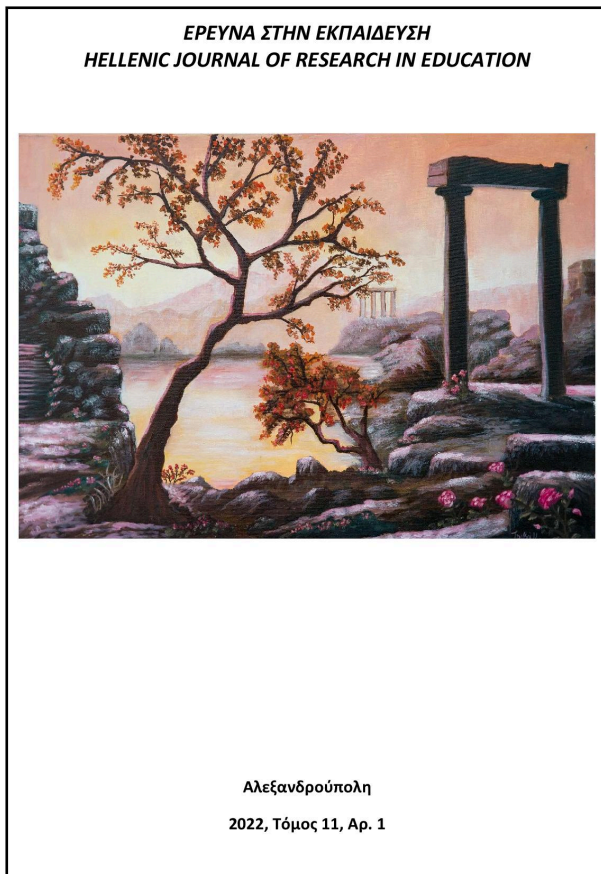


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 11, Αρ. 1 (2022)



Κριτική προσέγγιση ζητημάτων της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο Δημοτικό μέσω έργων τέχνης

Μαρία Χρήστου

doi: [10.12681/hjre.30179](https://doi.org/10.12681/hjre.30179)

Copyright © 2022, Μαρία Χρήστου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Χρήστου Μ. (2022). Κριτική προσέγγιση ζητημάτων της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο Δημοτικό μέσω έργων τέχνης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 100–115. <https://doi.org/10.12681/hjre.30179>

Κριτική προσέγγιση ζητημάτων της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο Δημοτικό μέσω έργων τέχνης

Μαρία Χρήστου

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συμβάλλει στην καλλιέργεια ικανοτήτων διαχείρισης και αντιμετώπισης κοινωνικών και ηθικών προβλημάτων της ζωής και του κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών. Η ανάπτυξη των συγκεκριμένων ικανοτήτων προϋποθέτει την καλλιέργεια οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών, όπως είναι η κριτική-εμπεριστατωμένη σκέψη, η δημιουργικότητα, η πρωτοβουλία, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση και κυρίως ο κριτικός στοχασμός, με την έννοια της επαναξιολόγησης των δυσλειτουργικών απόψεων που μπορεί να εκφράζουν οι μαθητές για συγκεκριμένα ζητήματα στα οποία έχουν εμπειρία. Και αυτό γιατί οι μαθητές προκειμένου να μπορέσουν να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν κοινωνικά και ηθικά προβλήματα της ζωής και του κοινωνικού τους περιβάλλοντος, συχνά χρειάζεται να προβούν σε ποιοτική αλλαγή του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς τους, γεγονός που θέτει τις βάσεις για τη σταδιακή ανάπτυξη ενός περισσότερο χειραφετητικού τρόπου σκέψης μέχρι να φτάσουν στο στάδιο της ενηλικίωσής τους. Στο παρόν άρθρο επιχειρείται να αναδειχθεί η σημασία αξιοποίησης σημαντικών έργων τέχνης στο γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο Δημοτικό για την κριτική προσέγγιση κοινωνικών ζητημάτων που τίγονται στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Αρχικά επισημαίνεται η σημασία καλλιέργειας οριζόντιων ικανοτήτων διά βίου μάθησης από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με στόχο την αποφυγή καλλιέργειας ενός μονοδιάστατου τρόπου σκέψης των μαθητών. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, είναι απαραίτητη όχι απλά η ανάπτυξη της κριτικής-εμπεριστατωμένης σκέψης των μαθητών, η οποία βασίζεται στους κανόνες της λογικής και στοιχεία της είναι η ερμηνεία, η τεκμηρίωση, η ανάλυση και η αξιολόγηση μιας κατάστασης, αλλά η καλλιέργεια πτυχών του κριτικού στοχασμού των μαθητών. Ο κριτικός στοχασμός περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία της κριτικής-εμπεριστατωμένης σκέψης, αλλά και την επαναξιολόγηση των βαθιά εδραιωμένων πεποιθήσεων του ατόμου, τον έλεγχο της εγκυρότητας των επιχειρημάτων στα οποία εδράζονται οι πεποιθήσεις αυτές και τη διερεύνηση των συνεπειών τους, με απώτερο στόχο τον μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών του απόψεων για κάποιο θέμα που μελετάται. Στη συνέχεια του άρθρου γίνεται αναφορά στην αξιοποίηση της τέχνης ως μέσο ενεργοποίησης του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων. Κατόπιν, αναδεικνύεται η θέση που κατέχει η τέχνη στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή στο Δημοτικό. Ακολουθεί η παρουσίαση δύο ενδεικτικών διδακτικών παρεμβάσεων σε ένα συγκεκριμένο κεφάλαιο από την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή της Ε' Δημοτικού, όπου αξιοποιούνται έργα τέχνης με στόχο την ανάπτυξη πτυχών του κριτικού στοχασμού των μαθητών. Στο τέλος γίνεται συζήτηση και εξαγωγή συμπερασμάτων. Σε όλο το άρθρο χρησιμοποιείται ένα γένος, χάριν οικονομίας του λόγου, χωρίς αυτό να παραπέμπει σε οποιαδήποτε διάκριση με βάση το φύλο.

Abstract

The subject of Social and Political Education in Primary Education contributes to the cultivation of skills for managing and dealing with social and moral problems of life and pupils' social environment. The development of these skills presupposes the cultivation of pupils' soft skills, such as thoughtful thinking, creativity, initiative, cooperation, empathy and especially critical reflection, in the sense of re-evaluating the dysfunctional points of view which pupils may express for specific issues they have experience. This is because pupils, in order to be able to manage and deal with social and moral problems of their lives and their social environment, often need to make a qualitative change in their way of thinking and behavior, which lays the foundations for the gradual development of a more emancipatory way of thinking, until they reach the stage of adulthood. This article attempts to highlight the importance of utilizing important works of art in the subject of Social and Political Education in Primary School for approaching critically social issues which are raised in the current Curriculum. Firstly, the importance of cultivating lifelong learning skills from Primary Education is mentioned,

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Μαρία Χρήστου, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, xristou273@gmail.com

URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>

so as pupils to avoid cultivating an one-dimensional way of thinking. In order to achieve this, it is necessary for the pupils not only to develop their thoughtful thinking, which includes the interpretation, documentation, analysis and evaluation of a situation, but to cultivate aspects of their critical reflection. Critical reflection includes all the elements of thoughtful thinking, but also the re-evaluation of one's deeply rooted beliefs, checking the validity of the arguments on which these beliefs are based and investigating their consequences, with the ultimate goal of transforming dysfunctional points of view which may be expressed for an issue being studied. Afterwards, the utilization of art as a means of activating the critical reflection of the students is mentioned. Then, the way art could be utilized in Primary Education according to the current Curriculum for Social and Political Education is highlighted. After that, two indicative didactic interventions in a specific chapter by the subject of Social and Political Education of the Fifth Grade are presented, in which works of art are utilized as a means of developing aspects of pupils' critical reflection. At the end there is a discussion and drawing conclusions. Throughout this article, one gender is used, for the sake of economy of speech, without referring to any discrimination based on gender.

© 2022, Μαρία Χρήστου
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, τέχνη, κριτικός στοχασμός
Key words- Primary Education, Social and Political Education, art, critical reflection

1. Εισαγωγή

Το σύγχρονο σχολείο, ως βασικός κοινωνικός θεσμός, καλείται να ανταποκριθεί στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της εποχής που ζούμε, προετοιμάζοντας κατάλληλα τους μαθητές ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν με επάρκεια τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Οι αλλαγές σε κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, πολιτισμικό, επιστημονικό και τεχνολογικό επίπεδο δημιουργούν ένα νέο κοινωνικό περιβάλλον για τους πολίτες του παρόντος και του μέλλοντος, το οποίο χαρακτηρίζεται από ρευστότητα σε κοινωνικοοικονομικά, εθνοτικά, γλωσσικά, πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Τσουκαλάς, 2013). Σε αυτό το περιβάλλον η συσσώρευση και εξειδίκευση των γνώσεων των μαθητών δεν αρκεί. Χρειάζεται από την πρώτη κιόλας βαθμίδα εκπαίδευσης η καλλιέργεια ικανοτήτων διά βίου μάθησης, με στόχο την αποφυγή καλλιέργειας ενός μονοδιάστατου τρόπου σκέψης, αλλά και την ελαχιστοποίηση των φαινομένων της μη αποδοχής της διαφορετικότητας και της ξενοφοβίας.

Σύμφωνα με τον Kegan (1986, 1994) οι επιρροές που δέχονται τα άτομα από το οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον, όπως επίσης και οι ηθικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές αξίες που ενστερνίζονται άκριτα από την παιδική τους ηλικία, διαμορφώνουν ένα σύνολο πεποιθήσεων μέσω των οποίων νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους και κατανοούν την πραγματικότητα που βιώνουν. Τα άτομα κατά τη μετάβασή τους από το στάδιο της παιδικής ηλικίας σε αυτό της εφηβείας και αργότερα στην ενηλικίωση, διαμορφώνουν σταδιακά την ταυτότητά τους και αλλάζουν ποιοτικά τον τρόπο νοηματοδότησης των εμπειριών τους. Αυτό σημαίνει ότι διαστάσεις της σκέψης και των συναισθημάτων τους που αρχικά είναι δύσκολο να εντοπιστούν και να ελεγχθούν καθώς αποτελούν μέρος της ταυτότητάς τους, σταδιακά αρχίζουν να αντιμετωπίζονται από τα ίδια τα άτομα ως αντικείμενα επάνω στα οποία μπορούν να στοχαστούν, να τα συσχετίσουν με κάτι άλλο, να τα χειριστούν και να τα αξιολογήσουν (Kegan, 2007). Για παράδειγμα, ο εγωκεντρικός τρόπος συμπεριφοράς που αποτελεί μέρος της ταυτότητας ενός 6χρονου παιδιού (Piaget, 1974), σταδιακά και με την κατάλληλη υποστήριξη από το οικογενειακό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, αρχίζει να αντιμετωπίζεται από το ίδιο το παιδί περισσότερο αντικειμενικά. Αυτό σημαίνει ότι φτάνει στο σημείο να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες του κοινωνικού του περιγύρου και συνειδητά να συμπεριφέρεται κατά τρόπο που δεν εξυπηρετεί μόνο τις δικές του ανάγκες, συνυπολογίζοντας τα αποτελέσματα που θα επιφέρουν οι πράξεις του κατά την επίτευξη των στόχων του (Kegan, 1994). Βέβαια, βασική προϋπόθεση για να συμβεί αυτή η ποιοτική αλλαγή του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς του ατόμου είναι η ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων, όπως η κριτική-εμπεριστατωμένη σκέψη, η δημιουργικότητα, η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία, η πρωτοβουλία, ο κριτικός στοχασμός. Η μάθηση που στοχεύει στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο γνωρίζει το άτομο, δηλαδή στην αναδόμηση του υπάρχοντος νοητικού πλαισίου του, χαρακτηρίζεται

από τον Kegan ως μετασχηματίζουσα και είναι ένα είδος μάθησης που θα πρέπει να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς (Kegan, 2007). Και αυτό γιατί αυτού του είδους η μάθηση οδηγεί στην ανάπτυξη ενός περισσότερο χειραφετητικού τρόπου σκέψης, ο οποίος είναι απαραίτητος για τους μαθητές του σήμερα, προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της κοινωνίας και στους πολλαπλούς ρόλους που θα αναλάβουν στο μέλλον, στην ενήλικη ζωή τους (Kegan, 1994).

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να επισημάνουμε ότι ο βασικός θεμελιωτής της Θεωρίας Μετασχηματισμού και της έννοιας της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι ο Jack Mezirow (1991), ο οποίος τονίζει ότι η μάθηση αυτού του είδους απαιτεί την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων, μια έννοια η οποία πολλές φορές συγχέεται με την κριτική-εμπεριστατωμένη σκέψη. Μελετώντας τη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία, διαπιστώνουμε ότι οι θεωρητικοί που χρησιμοποιούν τον όρο κριτική-εμπεριστατωμένη σκέψη (π.χ. Ennis, Norris, Paul, Glaser, Scriven) αναφέρονται στη διανοητική διεργασία που βασίζεται στους κανόνες της λογικής και περιλαμβάνει την ερμηνεία, τεκμηρίωση, ανάλυση και αξιολόγηση μιας κατάστασης, γεγονός που οδηγεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στη δημιουργία γενικεύσεων και αναλογιών (Κόκκος, 2017). Ωστόσο, σύμφωνα με τη Θεωρία Μετασχηματισμού του Jack Mezirow, ο κριτικός στοχασμός είναι μια ευρύτερη έννοια από αυτή της κριτικής-εμπεριστατωμένης σκέψης (Mezirow, 1991). Παρόλο που η κριτική-εμπεριστατωμένη σκέψη αποτελεί μια «υψηλής στάθμης διανοητική διεργασία» (βλ. όπ., σ. 106), δεν ταυτίζεται με την έννοια του κριτικού στοχασμού. Όμως αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξή του. Χωρίς να υποβαθμίζει τη σημασία καλλιέργειας της κριτικής-εμπεριστατωμένης σκέψης, υιοθετώντας ιδέες κυρίως από τον ορισμό που δίνει ο Dewey, ο Mezirow (1990) ορίζει τον κριτικό στοχασμό ως την «αξιολόγηση της εγκυρότητας των παραδοχών επάνω στις οποίες θεμελιώνονται οι νοητικές συνήθειές μας, καθώς και διερεύνηση των πηγών τους και των συνεπειών τους» (βλ. όπ., σ. xvί). Σύμφωνα με τον Mezirow, η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι η

διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε δεδομένα πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοητικά σύνολα) έτσι ώστε αυτά να γίνουν πιο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοιχτά, συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή και στοχαστικά, προκειμένου να παραγάγουν πεπειθήσεις και απόψεις που θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή πιο ικανές να δικαιολογήσουν την παρώθηση σε δράση (Mezirow, 2007, σ. 47).

Ο μετασχηματισμός των βαθιά εδραιωμένων στερεοτυπικών αντιλήψεων είναι σύμφωνα με τον Mezirow (2007) μια επίπονη και σπειροειδής διεργασία η οποία αφορά ενήλικους, οι οποίοι έχουν αναπτύξει πλήρως τις νοητικές τους δομές και μπορούν να στοχαστούν κριτικά επί των δυσλειτουργικών τους πεποιθήσεων. Ωστόσο, εμπειρικές έρευνες που έχουν διενεργηθεί τα τελευταία έτη στη χώρα μας έχουν αναδείξει ότι ακόμα και οι μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μπορούν να αναπτύξουν πτυχές του κριτικού τους στοχασμού, και άλλες βασικές οριζόντιες ικανότητες που αποτελούν προϋπόθεση για την ανάπτυξή του, όπως κριτική-εμπεριστατωμένη σκέψη, δημιουργικότητα, ενσυναίσθηση, όταν οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και κατάλληλα εκπαιδευτικά μέσα (Μπόνου, 2018· Μέγα, 2018· Χρήστου, 2020).

Προκειμένου να αποφευχθεί η ανάπτυξη ενός μονοδιάστατου τρόπου σκέψης των μαθητών, ο οποίος δυσχεραίνει την εμπλοκή τους σε ενδεχόμενες μετασχηματιστικές διεργασίες, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να οργανώνουν τη διδασκαλία τους λαμβάνοντας υπόψη τις τρεις διαστάσεις της μάθησης (περιεχόμενο, υποκίνηση, κοινωνικό πλαίσιο), σύμφωνα με τον Illeris (2009, 2016). Η διάσταση του περιεχομένου αφορά τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις, τις εκπαιδευτικές μεθόδους που αξιοποιούνται, τις στρατηγικές διδασκαλίας. Η διάσταση της υποκίνησης αφορά την παρώθηση των μαθητών, τα συναισθήματα, τη βούληση, τα οποία συμβάλλουν στην ψυχική τους ισορροπία. Η τρίτη διάσταση αφορά την αλληλεπίδραση των μαθητών με το περιβάλλον, σε δύο επίπεδα: αφενός στο στενό κοινωνικό περιβάλλον που εκτυλίσσεται η αλληλεπίδραση, π.χ. εντός του τμήματος, και αφετέρου στο ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρούν οι μαθητές (Illeris, 2016). Επιπροσθέτως, η ρευστότητα που χαρακτηρίζει τη σημερινή κοινωνία, ιδιαίτερα και με την εισροή μεταναστών και προσφύγων, τα παιδιά των οποίων φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς την ανάγκη ανάπτυξης εκπαιδευτικών πρακτικών που να προωθούν τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Και αυτό γιατί οι μαθητές συχνά εκφράζουν άμεσα ή έμμεσα και μέσω της συμπεριφοράς τους, δυσλειτουργικές απόψεις αναφορικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας, τον εθνοκεντρισμό, την ξενοφοβία κτλ. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί εντάσσοντας οι εκπαιδευτικοί στην εκπαιδευτική τους πρακτική κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές

διδασκαλίας, όπως: λύση προβλήματος, προσομοίωση κατάστασης, παιχνίδι ρόλων, οι οποίες τους δίνουν τη δυνατότητα να προσεγγίζουν το περιεχόμενο του εκάστοτε μαθήματος με στόχο τόσο την επίτευξη των διδακτικών στόχων, όσο και την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των μαθητών (Illeris, 2009). Στο σημείο αυτό επισημαίνουμε ότι πρόσφορο μέσο για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων και για την εμπλοκή τους σε διεργασίες μετασχηματισμού των απόψεών τους αποτελεί η αξιοποίηση έργων τέχνης κατά τη διδασκαλία (Κόκκος, 2011, 2017).

Αξίζει να σημειωθεί ότι λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί στη χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες και τις ραγδαίες αλλαγές σε πολιτικο-κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό περιβαλλοντικό επίπεδο παγκοσμίως, δεν είναι τυχαίο ότι στις γενικές αρχές του ισχύοντος Διαθεματικού Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), η καλλιέργεια βασικών οριζόντιων ικανοτήτων διά βίου μάθησης, όπως η κριτική-εμπεριστατωμένη σκέψη, η δημιουργικότητα, η ενσυναίσθηση, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η επικοινωνία, η συνεργασία, τίθενται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επιπροσθέτως, τίθενται και στόχοι όπως: η σύνδεση των παρεχόμενων γνώσεων με την καθημερινότητα των μαθητών, η ανάδειξη των ενδιαφερόντων τους, η παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, η αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας, η κριτική προσέγγιση της «κοινωνίας της πληροφορίας» και της «κοινωνίας της γνώσης», η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα αειφορίας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο α, 2003). Οι παραπάνω στόχοι, οι οποίοι αποτελούν τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης, επιτυγχάνονται μέσω της οριζόντιας διασύνδεσης των ισχυόντων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) για τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται, έτσι ώστε τα θέματα που θίγονται σε αυτά

να «φωτίζονται πολυπρισματικά» και να αναδεικνύεται η γνώση και η σχέση με την πραγματικότητα. Γι' αυτό πρέπει να αναζητηθούν, στο μέτρο του εφικτού, μέσα από τα Α.Π.Σ. και τη διδασκαλία, οι προεκτάσεις και οι συσχετίσεις εκείνες που έχουν τα εξεταζόμενα θέματα των αυτοτελών μαθημάτων στο πεδίο των επιστημών, της τέχνης, της τεχνολογίας, αλλά και στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών (βλ. όπ., σ. 5-6).

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται να αναδειχθεί η σημασία αξιοποίησης σημαντικών έργων τέχνης στο γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για την κριτική προσέγγιση κοινωνικών ζητημάτων που θίγονται στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο β, 2003). Μετά από μια σύντομη αναφορά στην αξιοποίηση της τέχνης ως μέσο ενεργοποίησης του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων, γίνεται αναφορά στη θέση που κατέχει η τέχνη στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Κατόπιν, παρουσιάζονται ενδεικτικά δύο διδακτικές παρεμβάσεις σε ένα συγκεκριμένο κεφάλαιο από την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή της Ε΄ Δημοτικού, όπου αξιοποιούνται έργα τέχνης με στόχο την ανάπτυξη πτυχών του κριτικού στοχασμού των μαθητών. Ακολουθεί συζήτηση και εξαγωγή συμπερασμάτων.

2. Η αξιοποίηση της τέχνης ως μέσο ενεργοποίησης του κριτικού στοχασμού

Αναφορικά με το θέμα της αξιοποίησης της τέχνης κατά την εκπαιδευτική διεργασία, μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία, παρατηρούμε ότι δημιουργούνται δύο διακριτές τάσεις των θεωρητικών που ασχολούνται με αυτό το θέμα. Η μία τάση υποστηρίζει ότι η τέχνη μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο καλλιέργειας της κριτικής-εμπεριστατωμένης σκέψης των μαθητών, με την έννοια της ανάλυσης των απόψεων, της αιτιολόγησης, της αξιολόγησης ενός θέματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες και της εξαγωγής συμπερασμάτων. Βασικοί εκπρόσωποι της συγκεκριμένης τάσης είναι ο Gardner (1999), ο Eisner (2002), ο Efland (2002), ο Perkins (1994) και το πρόγραμμα του Πανεπιστημίου του Harvard Project Zero (<https://pz.harvard.edu/>), στο έργο των οποίων αναφέρονται λεπτομερώς τρόποι αξιοποίησης της τέχνης κατά την εκπαιδευτική διεργασία. Η δεύτερη τάση υποστηρίζει ότι η τέχνη μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο ενεργοποίησης του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων και να αποτελέσει για αυτούς το έναυσμα για να αναπτύξουν

σταδιακά έναν περισσότερο χειραφετητικό τρόπο σκέψης. Το συγκεκριμένο θέμα έχει αποτελέσει πεδίο μελέτης σημαντικών μελετητών, στους οποίους αναφερόμαστε συνοπτικά παρακάτω.

Σύμφωνα με τον Mezirow η τέχνη συμβάλλει στην κριτική συνειδητοποίηση των παραδοχών, αναφέροντας χαρακτηριστικά πως «Κάποιος είναι δυνατόν ή όχι να συνειδητοποιεί κριτικά τις παραδοχές του μέσω της παρατήρησης ενός έργου τέχνης ή διαβάζοντας ένα μυθιστόρημα ή ένα βιβλίο ή βλέποντας ένα έργο» (Mezirow, 1994, σ. 229). Στο άρθρο του On Critical Reflection (Mezirow, 1998) επισημαίνει ότι η αξιολόγηση της αξιοπιστίας ή της τεκμηρίωσης των παραδοχών που το άτομο θεωρεί δεδομένες μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την κριτική διερεύνηση των πεποιθήσεων, των συναισθημάτων ή των πράξεων που απευθύνονται σε εμάς μέσω του λόγου, των βιβλίων, των έργων ζωγραφικής. Ο Dewey (1934/1980) στο βιβλίο του Art as Experience επισημαίνει τον ρόλο που παίζει η αξιοποίηση της τέχνης ως εκπαιδευτικό μέσο έμμεσης μάθησης, το οποίο διευρύνει την εμπειρία των εκπαιδευομένων, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι «το έργο τέχνης [...] δεν είναι μόνο το αποτέλεσμα της φαντασίας, αλλά λειτουργεί φαντασιακά στη σφαίρα των φυσικών εμπειριών. Αυτό που κάνει είναι να επικεντρώνει και να διευρύνει την άμεση εμπειρία» (βλ. όπ, σ. 273). Η Greene (1990) θεωρεί πως κατά την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου ο αναγνώστης ουσιαστικά συνεργάζεται με τον συγγραφέα, καθώς, χρησιμοποιώντας τόσο τη φαντασία του, όσο και τη συνθετική του σκέψη, ανακαλύπτει σχέσεις μεταξύ των ηρώων οι οποίες δεν είναι προφανείς. Εντοπίζει μηνύματα τα οποία δεν γίνονται εύκολα αντιληπτά και κυρίως προχωρά σε αλληλοσυσχετίσεις των όσων διαβάζει με τις προσωπικές του απόψεις και εμπειρίες, δίνοντας τελικά τη δική του ερμηνεία στο έργο. Με αυτόν τον τρόπο το λογοτεχνικό έργο αποκτά ιδιαίτερη σημασία για τον αναγνώστη, ο οποίος δεν αποδέχεται απλά τις απόψεις του εκάστοτε συγγραφέα, αλλά μετατρέπεται σε ενεργό αναγνώστη. Σύμφωνα με τον Freire (1978), πρόσφορο μέσο για την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων αποτελεί η τέχνη. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο το ότι κατά τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής του μεθόδου η χρήση έργων τέχνης και κυρίως σκίτσων με υψηλή αισθητική αξία ήταν στο επίκεντρο της διεργασίας που ακολουθούσε. Χαρακτηριστικό των έργων που αξιοποιούσε ήταν το γεγονός ότι οι κωδικοποιήσεις τους σχετίζονταν με τα βιώματα των εκπαιδευομένων και αποτελούσαν το έναυσμα για την κριτική προσέγγιση και ανάλυση ζητημάτων της κοινωνικής πραγματικότητας που βίωναν (Μάνθου, 2007). Στην Ελλάδα, από το 2009 έως και σήμερα, βασικός μελετητής του συγκεκριμένου θέματος είναι ο Αλέξης Κόκκος. Σύμφωνα με τις απόψεις του, η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας κατά την εκπαιδευτική διεργασία, δηλαδή η παρατήρηση και επεξεργασία σημαντικών έργων τέχνης, θα πρέπει όχι απλά να στοχεύει στην ανάπτυξη της άρτιας διανοητικής λειτουργίας και της δημιουργικότητας των εκπαιδευομένων, αλλά να λειτουργεί και ως μέσο κριτικής επαναξιολόγησης των αντιλήψεών τους (Κόκκος, 2011). Αναφορικά με τη συμβολή των έργων τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις των εκπροσώπων της Σχολής της Φρανκφούρτης (π.χ. Adorno, Horkheimer, Marcuse). Τα έργα τέχνης με υψηλή αισθητική αξία έχουν αντισυμβατικό χαρακτήρα, ενεργοποιούν πολλαπλές διαστάσεις της σκέψης και με αυτόν τον τρόπο συμβάλλουν στην αμφισβήτηση των ήδη διαμορφωμένων, κυρίως από τα κοινωνικά πρότυπα, αντιλήψεων. Λειτουργούν ως εναύσματα απεγκλωβισμού από την ερμηνεία της πραγματικότητας που βιώνει το άτομο μέσω στερεοτυπικών σχημάτων, στον βαθμό που αυτό μπορεί να αποσπαστεί από τις επικρατούσες κοινωνικές σταθερές (Adorno, Lowenthal, Horkheimer, Marcuse, 1984).

Σε ό,τι αφορά στα ισχύοντα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αυτά είναι εμπλουτισμένα με αξιολογικά έργα τέχνης, αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιθυμία να χρησιμοποιούν έργα τέχνης ως μέσα διδασκαλίας κατά τη διδακτική πράξη (Μέγα, 2011). Ωστόσο, το ερώτημα που τίθεται είναι εάν αυτά αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς ως μέσα ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού των μαθητών επάνω σε ζητήματα που ενδεχομένως να εκφράζουν δυσλειτουργικές απόψεις.

3. Η θέση της τέχνης στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Μελετώντας τα ισχύοντα Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται από τους δασκάλους (ΠΕ70) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, παρατηρούμε ότι η

αξιοποίηση της τέχνης κατά την εκπαιδευτική πράξη τίθεται ως διδακτικός στόχος και σε αρκετές περιπτώσεις προτείνονται ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορεί να υλοποιήσει ο εκπαιδευτικός.

Αναφορικά με το ισχύον Α.Π.Σ. και το ισχύον Δ.Ε.Π.Π.Σ. για την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, επισημαίνουμε τα εξής. Ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής είναι η κατάλληλη υποστήριξη των μαθητών ώστε «να κατανοήσουν τους ρόλους, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους ως πολιτών» (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο β, σ. 230). Σε συνδυασμό και με άλλα μαθήματα και περιστατικά της καθημερινής σχολικής ζωής, το συγκεκριμένο μάθημα συμβάλλει στην καλλιέργεια ικανοτήτων διαχείρισης και αντιμετώπισης κοινωνικών και ηθικών προβλημάτων της ζωής και του κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών. Στους ειδικούς σκοπούς της διδασκαλίας του στο Δημοτικό αναφέρονται μεταξύ άλλων η καλλιέργεια του σεβασμού προς την ετερότητα, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η πολυπρισματική εξέταση ζητημάτων της κοινωνικής πραγματικότητας και η κριτική αντιμετώπισή τους, λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές διαστάσεις τους, αλλά και η ενεργός τοποθέτησή τους σε κοινωνικά κυρίως θέματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος, όπως η φτώχεια και η κοινωνική ανισότητα. Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή διδάσκεται ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο στις δύο τελευταίες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Ε' και ΣΤ' Δημοτικού).

Ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνονται στο Α.Π.Σ. των δύο αυτών τάξεων και αξιοποιούν την τέχνη, είναι συνοπτικά οι παρακάτω. Συλλογή από τους μαθητές στοιχείων για το ελληνικό σχολείο μέσω κινηματογραφικών ταινιών, λογοτεχνικών βιβλίων, εικαστικών έργων, εικαστική απεικόνιση της ιστορικής εξέλιξης του δήμου τους. Προτείνεται επίσης η αναζήτηση λογοτεχνικών κειμένων, ποιημάτων, θεατρικών έργων που να αναφέρονται σε διεθνή προβλήματα, όπως η παιδική εργασία, ο πόλεμος, κτλ, η συζήτηση και η παρουσίαση των συγκεκριμένων προβλημάτων με παιχνίδια ρόλων ή θεατρικά δρώμενα, η παρουσίαση του πολιτισμού άλλων χωρών ή τρόπων αρμονικής συμβίωσης με άτομα διαφορετικής εθνότητας, θρησκευτικών πεποιθήσεων, γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών μέσω θεατρικών δρώμενων και εικαστικών κατασκευών (βλ. όπ., 2003).

Θεωρείται σημαντικό το γεγονός ότι ανάλογα με το περιεχόμενο του κεφαλαίου που διδάσκεται και τους διδακτικούς στόχους που τίθενται, προτείνονται συγκεκριμένες ενδεικτικές δραστηριότητες αξιοποίησης της τέχνης. Ωστόσο, παρατηρείται ότι η τέχνη αξιοποιείται περισσότερο ως μέσο εμβάθυνσης στο περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου, ως μέσο καλλιέργειας της κριτικής-εμπεριστατωμένης σκέψης και ως μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης των μαθητών, μέσω θεατρικών δρώμενων ή εικαστικών αναπαραστάσεων.

Επισημαίνεται όμως ότι τα θέματα που θίγονται στη διδακτέα ύλη της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, και τα οποία προτείνεται από το Α.Π.Σ. να προσεγγιστούν σε μεγαλύτερο βάθος μέσω της τέχνης, προσφέρονται ως εναύσματα καλλιέργειας πτυχών του κριτικού στοχασμού των μαθητών, καθώς είναι πολύ πιθανό οι αντιλήψεις των μαθητών για τα θέματα αυτά να αποδειχθούν στερεοτυπικές και δυσλειτουργικές. Για παράδειγμα, τα θέματα που αφορούν τον πόλεμο, την αποδοχή της διαφορετικότητας, τη θέση της γυναίκας, την παιδική εργασία και τα οποία θίγονται στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, προσεγγίζονται μεν μέσω της τέχνης, αλλά απ' ό,τι διαφαίνεται τόσο μέσω της στοχοθεσίας των Αναλυτικών Προγραμμάτων, όσο και μέσω των ενδεικτικών δραστηριοτήτων που προτείνονται, οι μαθητές δεν υποστηρίζονται κατάλληλα ώστε να τα προσεγγίσουν με την ενεργοποίηση πτυχών του κριτικού τους στοχασμού. Με αυτόν τον τρόπο δεν τους δίνεται η ευκαιρία να έρθουν αντιμέτωποι με τις ενδεχομένως δυσλειτουργικές τους απόψεις για να προσπαθήσουν να εμπλακούν σε μια διεργασία μετασχηματισμού τους.

Από τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι στους στόχους του ισχύοντος Δ.Ε.Π.Π.Σ. με βάση τις βασικές του αρχές (αποφυγή της καλλιέργειας του μονοδιάστατου τρόπου σκέψης των μαθητών και κατάλληλη προετοιμασία αυτών ώστε να είναι αργότερα σε θέση να αντιμετωπίσουν με επάρκεια τις απαιτήσεις και προκλήσεις της συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας ως ενεργοί πολίτες) είναι εν πολλοίς η καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού των μαθητών, δηλαδή η επανεξέταση και η αμφισβήτηση λανθασμένων και δυσλειτουργικών ή ελλιπώς τεκμηριωμένων απόψεων των μαθητών. Επίσης, είναι σημαντικό το ότι προτείνεται η αξιοποίηση της τέχνης σχεδόν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, όμως στην καλύτερη των περιπτώσεων αξιοποιείται ως μέσο καλλιέργειας της κριτικής-

εμπεριστατωμένης σκέψης των μαθητών. Στην περίπτωση όμως που η τέχνη αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς ως μέσο καλλιέργειας του κριτικού στοχασμού των μαθητών και με συγκεκριμένες βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας, θα δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να έρθουν αντιμέτωποι με ενδεχόμενες δυσλειτουργικές απόψεις που μπορεί να εκφράζουν για κάποιο θέμα που προσεγγίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο, ώστε σταδιακά να προχωρήσουν σε ποιοτική αλλαγή του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς τους.

4. Παρουσίαση ενδεικτικών διδακτικών παρεμβάσεων στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής με την αξιοποίηση έργων τέχνης

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ενδεικτικά δύο διδακτικές παρεμβάσεις με τη χρήση έργων τέχνης στο 1ο κεφάλαιο της Β' ενότητας του μαθήματος Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε' Δημοτικού, με τίτλο: «Γνωρίζουμε τα δικαιώματά μας, αναλαμβάνουμε τις υποχρεώσεις μας» (Φωτόδεντρο β, χ.χ.). Η διάρκεια των δύο διδακτικών παρεμβάσεων είναι δύο διδακτικές ώρες. Επισημαίνεται ότι οι συγκεκριμένες διδακτικές παρεμβάσεις έχουν υλοποιηθεί σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας.

Οι συγκεκριμένες διδακτικές παρεμβάσεις βασίζονται στη μέθοδο του Αλέξη Κόκκου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (Κόκκος, 2011, 2017). Οι δημοσιεύσεις που αφορούν τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» έως το 2019 αναφέρονται στην εφαρμογή της μέσω έξι διακριτών σταδίων:

Πρώτο στάδιο: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική προσέγγιση ενός θέματος
Αρχικά, ο διδάσκων διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευόμενοι ενώ θεωρούν ότι κάποιες απόψεις τους επάνω σε ένα θέμα είναι αδιαμφισβήτητα ορθές, ουσιαστικά είναι δυσλειτουργικές για τους ίδιους και το κοινωνικό σύνολο. Για αυτό συντονίζει μια συζήτηση με στόχο να συνειδητοποιήσουν ότι αντιμετωπίζουν ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα – μία αίσθηση ότι ο τρόπος που νοηματοδοτούν τις καταστάσεις χρειάζεται να επανεκτιμηθεί (Mezirow, 2007). Κατόπιν, προτείνει την κριτική εξέταση του θέματος που τους απασχολεί μέσω της αξιοποίησης έργων τέχνης ως εναυσμάτων. Εάν οι εκπαιδευόμενοι συμφωνήσουν, ενεργοποιούνται τα επόμενα στάδια της μεθόδου.

Δεύτερο στάδιο: Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις ιδέες τους
Οι εκπαιδευόμενοι, ατομικά ή ομαδικά, γραπτά ή προφορικά, εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα που εξετάζεται, απαντώντας σε ένα ερώτημα ανοιχτού τύπου, π.χ. «Τι σκεφτόμαστε για ...».

Τρίτο στάδιο: Διαμόρφωση κριτικών ερωτημάτων
Ο διδάσκων, αφού μελετήσει τις καταγεγραμμένες απόψεις των εκπαιδευομένων, προσδιορίζει σε συνεργασία μαζί τους: α) τα υποθέματα που θα εξεταστούν και β) τα κριτικά ερωτήματα που προκύπτουν με βάση τα υποθέματα γύρω από τα οποία θα περιστραφεί η διεργασία μετασχηματισμού στα επόμενα στάδια.

Τέταρτο στάδιο: Επιλογή έργων τέχνης και σύνδεσή τους με τα κριτικά ερωτήματα
Ο διδάσκων, σε συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους, επιλέγει σημαντικά έργα από διάφορες μορφές τέχνης, τα οποία χρησιμοποιούνται ως έναυσμα για την επεξεργασία των κριτικών ερωτημάτων. Κατόπιν, διαμορφώνει έναν Πίνακα Συσχέτισης έργων τέχνης και κριτικών ερωτημάτων.

Πέμπτο στάδιο: Επεξεργασία έργων τέχνης και σύνδεσή τους με τα κριτικά ερωτήματα
Στάδιο 5α: Στο στάδιο αυτό γίνεται συστηματική επεξεργασία των έργων τέχνης που έχουν επιλεγεί, με βάση: α) τις τέσσερις φάσεις της τεχνικής του D. Perkins (1994) για τα εικαστικά έργα τέχνης ή/και β) τις τεχνικές ανάλυσης των κινηματογραφικών, λογοτεχνικών, χορευτικών, μουσικών έργων τέχνης όπως αναφέρονται στο ARTiT (2012).

Στάδιο 5β: Ακολουθεί επεξεργασία των ιδεών που προέκυψαν στο στάδιο 5α και συσχετισμός τους με τα κριτικά ερωτήματα που έχουν διαμορφωθεί.

Έκτο στάδιο: Αναστοχασμός επάνω στην εμπειρία
Στο 6ο στάδιο οι εκπαιδευόμενοι απαντούν εκ νέου (ατομικά ή ομαδικά, γραπτά ή προφορικά) στο αρχικό ερώτημα του 2ου σταδίου. Ο διδάσκων συγκρίνει τις απαντήσεις τους με τις αρχικές και, μέσα από την Κλίμακα Αποτίμησης όπως έχει διαμορφωθεί για τις ανάγκες του συγκεκριμένου σταδίου της μεθόδου, σταθμίζει το εύρος της ανάπτυξης της κριτικής τους σκέψης. Ακολουθεί μια διεργασία αναστοχασμού και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Πρόσφατα, ο Αλέξης Κόκκος στο βιβλίο του “Exploring Art for Perspective Transformation” (2021), προσέθεσε στην εφαρμογή της μεθόδου ένα ακόμα στάδιο: «Προσδιορισμός (και εφαρμογή)

επόμενων βημάτων». Οι διδακτικές παρεμβάσεις που παρουσιάζονται παρακάτω βασίζονται στα στάδια 3 έως 5 της συγκεκριμένης μεθόδου.

4.1. Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Εκτός από τους διδακτικούς στόχους που τίθενται στο βιβλίο του δασκάλου για το συγκεκριμένο κεφάλαιο (Φωτόδεντρο α, χ.χ., σελ. 35), μέσω των συγκεκριμένων διδακτικών παρεμβάσεων επιδιώκεται οι μαθητές να:

- Αναλογιστούν τη δική τους στάση απέναντι στην αποδοχή της διαφορετικότητας.
- Προσεγγίσουν κριτικά το ζήτημα του σεβασμού της προσωπικότητας των άλλων, εστιάζοντας στο δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης.
- Καλλιεργήσουν τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την ενσυναίσθηση.
- Συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους.

4.2. Πρώτη διδακτική παρέμβαση (1 διδακτική ώρα)

4.2.1. Στόχοι διδακτικής παρέμβασης – Εκπαιδευτικά μέσα και τεχνικές που αξιοποιούνται

Στην πρώτη διδακτική παρέμβαση εστιάζουμε στο ζήτημα της ικανοποίησης των αναγκών του ανθρώπου, με στόχο την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των μαθητών επάνω στο θέμα της αποδοχής της διαφορετικότητας.

Προκειμένου να εμβαθύνουν στην έννοια της ικανοποίησης των αναγκών, προτείνουμε την αξιοποίηση του έργου «Το παιχνιδάκι του φτωχού» του Charles Baudelaire από τη συλλογή «Η Μελαγχολία του Παρισιού (Μπωντλαίρ, 2001). Το έργο αυτό αναφέρεται σε δύο μικρά παιδιά τα οποία διαφέρουν κατά πολύ ως προς το βιοτικό τους επίπεδο, τα οποία, ξεπερνώντας τις κοινωνικο-οικονομικές διαφορές που τα διαχωρίζουν, ικανοποιούν την ανάγκη τους για κοινωνικοποίηση και διασκέδαση, παίζοντας με το παιχνίδι του φτωχού παιδιού: ένα ζωντανό ποντίκι κλεισμένο σε ένα μικρό κλουβί.

Στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση αξιοποιούνται οι παρακάτω εκπαιδευτικές τεχνικές.

- Εργασία σε ομάδες (Κόκκος, 2005)
- Ανάλυση λογοτεχνικού έργου με την τεχνική της Αντιγόνης Βλαβιαβού (ARTiT, 2012)
- Τεχνική του Artful Thinking “I used to think... now I think” («Παλιά σκεφτόμουν... τώρα σκέφτομαι») (http://pzartfulthinking.org/?page_id=2)

4.2.2. Παρουσίαση διδακτικής παρέμβασης

Αρχικά διευκολύνουμε τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες. Αξιοποιώντας την εκπαιδευτική τεχνική του Artful Thinking “I used to think... now I think” ζητάμε από τα μέλη κάθε ομάδας να απαντήσουν στο κριτικό ερώτημα που τίθεται στο σχολικό εγχειρίδιο στην άσκηση 3: «Διαφορετικοί άνθρωποι έχουν διαφορετικές ανάγκες;» (http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2346/Koinoniki-kai-Politiki-Agogi_E-Dimotikou_html-apli/indexB_1.html). Κάθε ομάδα καταγράφει την άποψη των μελών της, όμως δεν ανακοινώνει την απάντησή της στην ολομέλεια της τάξης, καθώς η συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνική θα ολοκληρωθεί στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης.

Κατόπιν, προκειμένου να εμβαθύνουμε στο θέμα της ύπαρξης παρόμοιων αναγκών για όλους τους ανθρώπους, αλλά της διαφορετικής ικανοποίησης των συγκεκριμένων αναγκών, παρουσιάζουμε στους μαθητές το έργο «Το παιχνιδάκι του φτωχού» του Charles Baudelaire (Μπωντλαίρ, 2001). Δίνουμε στους μαθητές το κείμενο και το διαβάζουμε στην ολομέλεια. Στη συνέχεια, ζητάμε από τους μαθητές να το διαβάσουν εκ νέου σιωπηλά. Ακολουθεί επεξεργασία του κειμένου με τις παρακάτω ερωτήσεις, οι οποίες βασίζονται στην τεχνική ανάλυσης λογοτεχνικών έργων της Αντιγόνης Βλαβιανού (ARTiT, 2012).

- ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ:

Ποια είναι τα βασικά πρόσωπα του κειμένου;
 Ποιο είναι το θέμα του κειμένου;
 Υπάρχει κάτι που σας προκάλεσε έκπληξη στο κείμενο;

- **ΑΝΑΛΥΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ**

Πιστεύετε ότι τα δύο παιδιά έχουν κάποια κοινά στοιχεία;
 Ποια βασική ανάγκη φαίνεται να ικανοποιούν τα παιδιά στο συγκεκριμένο κείμενο;
 Η ανάγκη τους αυτή ικανοποιείται στην καθημερινότητά τους με τον ίδιο τρόπο; Γιατί;

- **ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ**

Ας υποθέσουμε ότι το πλούσιο παιδί περιγράφει με χαρά στους γονείς και στους φίλους του το συγκεκριμένο περιστατικό.

Ποια πιστεύετε ότι θα είναι η αντίδραση των γονιών του; Ποια των φίλων του;

Τι πιστεύετε ότι θα συμβούλευαν οι γονείς το παιδί τους να κάνει σε ανάλογο περιστατικό στο μέλλον;

Πώς πιστεύετε ότι θα αντιδρούσε το πλούσιο παιδί σε κάποιο ανάλογο περιστατικό στο μέλλον;

Στη συνέχεια, οι μαθητές απαντούν εκ νέου ανά ομάδα στο αρχικό ερώτημα: «Διαφορετικοί άνθρωποι έχουν διαφορετικές ανάγκες;». Κατόπιν, αξιοποιώντας την εκπαιδευτική τεχνική του Artful Thinking “I used to think... now I think”, ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα ανακοινώνει στην ολομέλεια την αρχική και τελική άποψη της ομάδας του, αναφέροντας: «Αρχικά σκεφτόμασταν ότι...» «Τώρα σκεφτόμαστε ότι...». Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαφορετική ικανοποίηση των ίδιων αναγκών (π.χ. κοινωνικοοικονομική κατάσταση, πολιτισμικό υπόβαθρο) και δίνονται προεκτάσεις αναφορικά με τον σεβασμό της διαφορετικότητας.

4.3. Δεύτερη διδακτική παρέμβαση (1 διδακτική ώρα)

4.3.1. Στόχοι διδακτικής παρέμβασης – Εκπαιδευτικά μέσα και τεχνικές που αξιοποιούνται

Στη δεύτερη διδακτική παρέμβαση εστιάζουμε στο δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης, με στόχο την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των μαθητών επάνω στο θέμα του σεβασμού της προσωπικότητας των άλλων, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της δημιουργικότητάς τους.

Προκειμένου να προσεγγίσουμε κριτικά το θέμα του δικαιώματος της ελεύθερης έκφρασης, των απόψεων χωρίς να θίγεται η προσωπικότητα των άλλων, αξιοποιούμε το έργο τέχνης *Newcomer at School*, (Emily Shanks, 1892).

Στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση αξιοποιούνται οι παρακάτω εκπαιδευτικές τεχνικές.

- Εργασία σε ομάδες (Κόκκος, 2005)
- Τεχνική του Artful Thinking “Looking: Ten Times Two” («Βλέπω δέκα φορές επί δύο») (http://pzartfulthinking.org/?page_id=2)
- Παιχνίδι ρόλων εμπλουτισμένο με την άσκηση «Αντίγραψε και εξέλιξε!» (Γκόβας, 2003)

4.3.2. Παρουσίαση διδακτικής παρέμβασης

Αρχικά διευκολύνουμε τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες και τους ζητάμε να απαντήσουν στο κριτικό ερώτημα που τίθεται στην έβδομη δραστηριότητα του σχολικού εγχειριδίου: «Έχουν όρια τα δικαιώματά μας;» (http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2346/Koinoniki-kai-Politiki-Agogi_E-Dimotikou_html-apli/indexB_1.html). Οι ομάδες καταγράφουν τις απόψεις τους χωρίς να τις ανακοινώνουν στην ολομέλεια, καθώς θα ακολουθήσει συζήτηση αναστοχασμού στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης.

Κατόπιν, παρουσιάζουμε το εικαστικό έργο της Emily Shanks “Newcomer at School” (1892).



Εικόνα 1 “Newcomer at School”, Emily Shanks, 1892
(https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Emily_Shanks_Newcomer_at_School.jpg)

Αξιοποιούμε την εκπαιδευτική τεχνική του Artful Thinking “Looking: Ten Times Two”. Ζητάμε από τους μαθητές να παρατηρήσουν το έργο σιωπηλά για τουλάχιστον 30 δευτερόλεπτα. Στη συνέχεια τους ζητάμε να καταγράψουν 10 λέξεις ή φράσεις σχετικές με το περιεχόμενο του έργου. Κατόπιν, καλούμε τους μαθητές να παρατηρήσουν εκ νέου το έργο σιωπηλά και να καταγράψουν άλλες 10 λέξεις ή φράσεις σχετικές με αυτό. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνική αξιοποιείται ως προπαρασκευαστικό βήμα για το παιχνίδι ρόλων εμπλουτισμένο με την άσκηση «Αντίγραψε και εξέλιξε!» που ακολουθεί.

Στη συνέχεια αξιοποιούμε ένα παιχνίδι ρόλων εμπλουτισμένο με την εκπαιδευτική τεχνική «Αντίγραψε και εξέλιξε!». Διευκολύνουμε τους μαθητές να χωριστούν σε 4 ομάδες (η ομάδα των τριών κοριτσιών, το κορίτσι με την άσπρη ποδιά, το κορίτσι που κλείνει τα αυτιά του, το κορίτσι που κρατά το τετράδιο) και θέτουμε το εξής σενάριο: «Ας υποθέσουμε ότι η ομάδα των τριών κοριτσιών έκανε κάποια αρνητικά σχόλια για την εμφάνιση του κοριτσιού με την άσπρη ποδιά ενώπιον των άλλων δύο κοριτσιών. Ποιος θα ήταν ο διάλογος μεταξύ των παρευρισκομένων;» Εκπρόσωποι από την κάθε ομάδα καλούνται να αυτοσχεδιάσουν τον συγκεκριμένο διάλογο, δημιουργώντας την εικόνα που παρουσιάζεται στο συγκεκριμένο έργο. Στη συνέχεια, καλούμε πάλι εκπροσώπους από κάθε ομάδα να επέμβουν στη συγκεκριμένη σκηνή που έχει δημιουργηθεί και να προβούν σε ενδεχόμενες αλλαγές, οι οποίες επηρεάζουν την εξέλιξη του περιστατικού. Έπειτα, καλούμε τους μαθητές να αναφέρουν πώς αισθάνθηκαν κατά τη διάρκεια εξέλιξης του περιστατικού από τη μεριά του ρόλου τους. Τέλος, ζητάμε από τους μαθητές να βγουν από τους ρόλους τους, να σχηματίσουν τις αρχικές τους ομάδες και να απαντήσουν εκ νέου στο αρχικό κριτικό ερώτημα: «Έχουν όρια τα δικαιώματά μας;». Συμπληρωματικά, θέτουμε και το εξής ερώτημα: «Ποιος καθορίζει αυτά τα όρια;».

Η διδακτική παρέμβαση τελειώνει με συζήτηση στην ολομέλεια όπου γίνεται σύνθεση των απόψεων που εκφράζουν οι ομάδες και εξαγωγή συμπερασμάτων.

4.4. Αποτίμηση των διδακτικών παρεμβάσεων

Μέσω των συγκεκριμένων διδακτικών παρεμβάσεων οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στην εκπαιδευτική διεργασία, προσέγγισαν κριτικά και δημιουργικά το περιεχόμενο του μαθήματος και προέβησαν σε συνδέσεις αυτού με τις προσωπικές τους εμπειρίες και το κοινωνικό περιβάλλον (Ileris, 2016). Τα έργα τέχνης που αξιοποιήθηκαν λειτούργησαν ως έναυσμα για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού επάνω στα υπό μελέτη ζητήματα: τη στάση τους απέναντι στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στον σεβασμό της προσωπικότητας των άλλων.

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές επεξεργασίας των έργων τέχνης συνέβαλαν στην καλλιέργεια της κριτικής-εμπεριστατωμένης σκέψης των μαθητών, της δημιουργικότητας, της συνεργασίας, της επικοινωνίας, της ενσυναίσθησης, της ενεργητικής ακρόασης. Στην ανάπτυξη πτυχών του κριτικού τους στοχασμού συνέβαλε το γεγονός ότι οι μαθητές καλούνταν να ανταλλάξουν απόψεις στις μικρές τους ομάδες αναφορικά με τα υπό μελέτη θέματα πριν και μετά την επεξεργασία των έργων τέχνης, καθώς αναλογίστηκαν τη δική τους στάση απέναντι στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στον σεβασμό των δικαιωμάτων των άλλων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά την επεξεργασία του έργου του Baudelaire στην ερώτηση «Τι πιστεύετε ότι θα συμβούλευαν οι γονείς το παιδί τους να κάνει σε ανάλογο περιστατικό στο μέλλον;»

οι μαθητές εξέφρασαν τόσο θετικές όσο και αρνητικές απόψεις, επισημαίνοντας ότι η στάση των γονέων απέναντι στην επιλογή του παιδιού τους να συσχετιστεί με ένα παιδί με εντελώς διαφορετικό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο είναι βασικός παράγοντας που θα επηρεάσει και τη στάση του απέναντι στη διαφορετικότητα στο μέλλον. Αυτό είναι μια βασική ένδειξη ότι οι μαθητές προσέγγισαν το θέμα της διαφορετικότητας ολιστικά και άρχισαν να εντοπίζουν τις αιτίες διαμόρφωσης των πεποιθήσεων του ατόμου, μια από τις οποίες είναι το οικογενειακό περιβάλλον (Bourdieu, 2013). Επίσης, στη συζήτηση που ακολούθησε μετά το παιχνίδι ρόλων με έναυσμα το έργο της Emily Shanks, οι μαθητές ανέφεραν στις μικρές τους ομάδες περιστατικά από τη ζωή τους στα οποία είχαν αισθανθεί άσχημα από τη συμπεριφορά άλλων συνομηλίκων τους εντός και εκτός σχολείου, τα οποία και εξέφρασαν συνοπτικά στην ολομέλεια. Το γεγονός αυτό τους έδωσε τη δυνατότητα να αναλογιστούν και τη δική τους συμπεριφορά απέναντι στους άλλους και να ανταλλάξουν απόψεις σχετικά με τους λόγους που μπορεί να οδηγήσουν κάποιον να κάνει αρνητικά σχόλια για κάποιον άλλον, μέχρι ποιο βαθμό το χιούμορ είναι ανεκτό, πώς μπορεί κάποιος να αντιδράσει σε τέτοιες περιπτώσεις. Με αυτόν τον τρόπο προσπάθησαν να εντοπίσουν τις αιτίες που οδηγούν κάποιον σε ανάλογες συμπεριφορές, αλλά και τις συνέπειες που μπορεί να επιφέρει η συμπεριφορά του σε κάποιον άλλον, γεγονός που αποτελεί ένδειξη ότι ανέπτυξαν ως ένα βαθμό τον κριτικό τους στοχασμό επάνω στο θέμα του σεβασμού των δικαιωμάτων (Dewey, 1933). Σημαντικό είναι ότι υπήρξαν ενδείξεις αλλαγής της στάσης τους απέναντι στους ίδιους τους συμμαθητές τους, αναφέροντας ενδεικτικά ότι άρχισαν να θέτουν όρια στη συμπεριφορά των άλλων αλλά και στη δική τους συμπεριφορά, έχοντας ως σημείο αναφοράς τις συγκεκριμένες διδακτικές παρεμβάσεις, αλλά και άλλες αντίστοιχες που ακολούθησαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Αναφορικά με τον διδακτικό χρόνο που χρειάζεται για την ολοκλήρωση των συγκεκριμένων διδακτικών παρεμβάσεων, επισημαίνουμε ότι λόγω του ότι αξιοποιούνται βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές διδασκαλίας, οι οποίες υλοποιούνται με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να διαθέσει τουλάχιστον 45 λεπτά (1 διδακτική ώρα) για κάθε διδακτική παρέμβαση. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει οργανώσει με τέτοιο τρόπο τις διδακτικές παρεμβάσεις, ώστε να μην χάνεται διδακτικός χρόνος κατά την υλοποίησή τους, για παράδειγμα κατά τον χωρισμό των μαθητών σε ομάδες.

5. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η αξιοποίηση της τέχνης ως μέσο ανάπτυξης βασικών οριζόντιων ικανοτήτων, όπως της κριτικής-εμπεριστατωμένης σκέψης, της δημιουργικότητας, της ενσυναίσθησης, αλλά και του κριτικού στοχασμού, είναι ένα ζήτημα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς, καθώς, όπως προαναφέρθηκε και στο παρόν κείμενο, οι έρευνες και οι μελέτες που έχουν αναπτυχθεί σε βάθος χρόνου από τη διεθνή και ελληνική επιστημονική κοινότητα αναδεικνύουν τη σημασία της. Επίσης, η σημασία αξιοποίησης της βιωματικής μάθησης από τους εκπαιδευτικούς αναδεικνύεται στο έργο σημαντικών μελετητών. Σύμφωνα με τον Dewey (1982) στην περίπτωση που το σχολείο δεν δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να συνδέσουν τις σχολικές γνώσεις που απέκτησαν με τις καθημερινές τους εμπειρίες ή δεν τους επιτρέπεται να αξιοποιούν τις εξωσχολικές τους εμπειρίες στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, τότε αυτό παραμένει αποκομμένο από την κοινωνία και η προπαρασκευή των μαθητών για την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο στην ουσία αποτυγχάνει. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά: «η εμπειρία μένει εντελώς μετέωρη αν δεν τη συλλάβουμε ως σχέδιο απόφασης πάνω στη διδακτέα ύλη, στις μεθόδους διδασκαλίας και πειθαρχίας, στον υλικό εφοδιασμό και την κοινωνική οργάνωση του σχολείου» (Dewey, 1938/1980, σ. 18). Επίσης, ο Bruner (1977) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σέβονται τη σκέψη του παιδιού, να καταβάλλουν προσπάθεια να την συνδέσουν με λογικούς συλλογισμούς και να υποστηρίξουν κατάλληλα τους μαθητές, δημιουργώντας ένα περιβάλλον πρόκλησης προκειμένου να προχωρήσουν σε ποιοτική αλλαγή του τρόπου που νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους. Κατά τη γνώμη του αυτό που θα πρέπει να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι το κατά πόσο ο τρόπος διδασκαλίας τους υποστηρίζει κατάλληλα τους μαθητές ώστε να αναπτύξουν έναν τρόπο σκέψης που θα αποδειχτεί άξιος λόγου για την ενηλικίωσή τους και θα τους βοηθήσει να ενσωματωθούν λειτουργικά στην κοινωνία. Ο Vygotsky (1978) εισάγοντας την έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (Z.E.A.) επισημαίνει την ευθύνη των εκπαιδευτικών προκειμένου να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες υποστήριξης των μαθητών ώστε να αναπτύξουν το εύρος των δεξιοτήτων τους με τη διακριτική

καθοδήγησή του και σε συνεργασία με τους συνομηλίκους τους. Τονίζει επίσης ότι η διδασκαλία θα πρέπει να οργανώνεται με τρόπο που να συνδέεται το περιεχόμενο της μάθησης με τις πραγματικές συνθήκες που αντιμετωπίζουν ή θα αντιμετωπίσουν στο μέλλον οι μαθητές, ώστε να υποκινεί το ενδιαφέρον τους και να έχει πραγματικό νόημα για αυτούς. Σε ό,τι αφορά στη δυναμική της ομάδας των εκπαιδευομένων, η αξιοποίηση βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών διευκολύνει τη συναλλαγή μεταξύ των μελών της ομάδας, συμβάλλει στη σύνδεση της διεργασίας της ομάδας με το γνωστικό αντικείμενο, όπως επίσης και στην καλλιέργεια των ικανοτήτων της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της ενσυναίσθησης, αυξάνοντας την πιθανότητα διεύρυνσης του αντιληπτικού πεδίου των εκπαιδευομένων και της αλλαγής στάσης και συμπεριφοράς (Πολέμη – Τοδούλου, 2012). Επίσης, η συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές συμβάλλει στην καλλιέργεια ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως της ενσυναίσθησης, της αυτοεπίγνωσης, της σωστής διαχείρισης των συναισθημάτων και της διαφορετικότητας (Goleman, 2011).

Ωστόσο, το ερώτημα που προκύπτει είναι το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι εξοικειωμένοι αφενός με τη χρήση βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά τη διδασκαλία τους και αφετέρου με την αξιοποίηση της τέχνης ως μέσο ανάπτυξης οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών και όχι απλά ως μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης αυτών. Έρευνες των τελευταίων δεκαετιών που έχουν διενεργηθεί στη χώρα μας (Πατούνα, Κουτούζης κ.α., 2005· Rotidi & Karalis, 2014· Κόκκος & Παυλάκης, 2014) αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί κατά την αρχική τους εκπαίδευση στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, αλλά και κατά την εισαγωγική τους επιμόρφωση ως εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δεν εκπαιδεύονται κατάλληλα ως προς την αξιοποίηση βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών διδασκαλίας. Σε ό,τι αφορά στην καλλιέργεια της κριτικής-εμπεριστατωμένης σκέψης στο ελληνικό σχολείο, έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα αναδεικνύουν ότι οι οριζόντιες ικανότητες της κριτικής-εμπεριστατωμένης σκέψης, της δημιουργικότητας, πόσο μάλλον πτυχές του κριτικού στοχασμού των μαθητών δεν καλλιεργούνται συστηματικά τόσο στην Πρωτοβάθμια, όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, παρά το γεγονός ότι αποτελούν βασικούς στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών των αντίστοιχων βαθμίδων (Βρατσάλης, 2005· Kalogridi & Kagiavi, 2011· Σοφιανοπούλου, Εμβαλωτής, Καρακολίδης & Πίτσια, 2019). Αναφορικά με την αξιοποίηση της τέχνης ως μέσο ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού των μαθητών, τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν διεξαχθεί στη χώρα μας την τελευταία δεκαετία αναδεικνύουν αφενός τη θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία, με βασικό τους αίτημα την κατάλληλη επιμόρφωση σε τεχνικές αξιοποίησής της και μέσω επίσημων φορέων, και αφετέρου τη δυσκολία μεγάλου μέρους των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν αποτελεσματικά συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μεθόδους διδασκαλίας που αξιοποιούν την τέχνη ως μέσο ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού των μαθητών (Φραγκούλης & Μίχαλου, 2013· Κόκκος & Ράικου, 2014· Κόκκος & Χρήστου, 2018· Χρήστου, 2020).

Από τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί ακόμα και εάν έχουν την καλή πρόθεση να εφαρμόσουν βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές κατά τη διδασκαλία τους και να αξιοποιήσουν έργα τέχνης με στόχο την κριτική προσέγγιση συγκεκριμένων ζητημάτων που εμπεριέχονται στο περιεχόμενο της ύλης που καλούνται να διδάξουν, δεν έχουν υποστηριχτεί κατάλληλα ούτε κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών, ούτε και ως εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, ώστε να αισθάνονται σίγουροι πως θα φέρουν εις πέρας μια τέτοιου είδους διδασκαλία. Στο σημείο αυτό επισημαίνουμε ότι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή πολλών σχολικών μονάδων, η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, η διάθεση προσωπικού χρόνου για την κατάλληλη προετοιμασία του μαθήματος, επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (Τσούτσα & Κεδράκα, 2013). Αυτό σημαίνει ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη της αυτομόρφωσής τους θα λέγαμε ως προς την εκμάθηση και αξιοποίηση βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών διδασκαλίας, ιδιαίτερα όταν αυτές είναι πιο απαιτητικές, όπως το παιχνίδι ρόλων, η προσομοίωση κατάστασης, η λύση προβλήματος, πόσο μάλλον ως προς τη συστηματική χρήση της τέχνης στη διδασκαλία τους ως μέσο αναστοχασμού των μαθητών. Παρ' όλα αυτά, αξίζει να σημειωθεί ότι ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία διοργανώνονται και υλοποιούνται αξιολογικές επιμορφωτικές δράσεις από πολλούς Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου ως προς την αξιοποίηση βιωματικών μεθόδων και της αξιοποίησης της τέχνης κατά την εκπαιδευτική διεργασία. Ωστόσο, το γεγονός ότι αυτές οι επιμορφωτικές δράσεις είναι μικρής διάρκειας και η συμμετοχή των

εκπαιδευτικών σε αυτές είναι προαιρετική, καθώς πραγματοποιούνται εκτός του εργασιακού τους ωραρίου, πολλές φορές αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για τη συμμετοχή τους.

Σε ό,τι αφορά στον τρόπο που προτείνεται να αξιοποιηθεί η τέχνη συγκεκριμένα στη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, επισημαίνουμε ότι από το 2021 έχουν συνταχθεί νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και στο προσεχές μέλλον θα συγγραφούν νέα σχολικά εγχειρίδια. Στην περίπτωση που σε αυτά συμπεριληφθούν και σημαντικά έργα τέχνης που να προσφέρουν εναύσματα αναστοχασμού των μαθητών και αξιοποιηθούν κατάλληλα τους μαθητές τους για ποιοτική αλλαγή του τρόπου σκέψης τους. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και ο Eisner (2000):

«Οι αποφάσεις που λαμβάνουν αυτοί που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική καθώς και οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις εμπειρίες που θα έχουν τα παιδιά, προκαθορίζουν την πορεία της πνευματικής ανάπτυξης. [...] Το πνεύμα είναι προϊόν του πολιτισμού, είναι το αποτέλεσμα της εμπειρίας και μάλιστα της εμπειρίας που παρέχει το σχολείο με βάση τις αποφάσεις που παίρνει για το περιεχόμενο της διδασκαλίας» (βλ. όπ., σελ. 66).

Βιβλιογραφία

- Adorno, T., Lowenthal, L., Marcuse, H., Horkheimer, M. (1984). *Τέχνη και μαζική κουλτούρα*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Artful Thinking (2022). *Thinking Palette*. Retrieved 05/05/2022 from http://pzartfulthinking.org/?page_id=2
- ARTiT (2012). *Έκθεση Αξιολόγησης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Βρατσάλης, Κ. (2005). Τα παιδαγωγικά εμπόδια στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Κ. Βρατσάλης (Επιμ.), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. Αθήνα: Νήσος.
- Bourdieu, P. (2013). *Η διάκριση*. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης. Αθήνα: Πατάκη.
- Bruner, J.S. (1977). *The Process of Education*. London: Harvard University Press.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο*. Ασκήσεις Παιχνίδια Τεχνικές – Ένα πρακτικό βοήθημα για εμπυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. DC: Health and Co.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as Experience*. Reprint. New York: The Berkley Publishing Group.
- Dewey, J. (1938, 1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Dewey, J. (1982). *Το σχολείο που μ' αρέσει*. [μτφρ. Μ. Μιχαλοπούλου]. Αθήνα: Γλάρος.
- Efland, D.A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Eisner, E. (2000). *Αναλυτικά Προγράμματα και Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*. Επιμ.: Χ. Θεοφιλίδης-Α. Κουρτέλλας. Λευκωσία.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven and London: Yale University Press.
- Freire P. (1978). *Pedagogy in Process*. New York: Seabury Press.
- Gardner, H. (1999). *The Disciplined Mind. What all students should understand*. New York: Simon and Schuster.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Greene, M. (1990). Realizing literature's emancipatory potential. In J. Mezirow & Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (pp. 251-268). San Francisco: Jossey – Bass.

- Pieris, K. (2009). Competence, learning and education: how can competences be learned, and how can they be developed in formal education? In K. Illeris (Ed.), *International Perspectives on Competence Development*. (pp. 83–98). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο: Α. Κόκκος & Συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σσ. 71-120). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: ΕΕΕΕ.
- Κόκκος, Α. & Παυλάκης, Μ. (2014). *Οι οριζόντιες ικανότητες στις επιχειρήσεις (Business Skills)*. Αθήνα: ΣΕΒ.
- Κόκκος, Α. & Ράικου, Α. (2014). Αξιοποίηση της Τέχνης στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων»: Μια καινοτομική πρακτική. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2 (2), 9-23. Retrieved 05/05/2022 from <https://www.journal.educircle.gr/images/teuxos/2014/teuxos2/1.pdf>
- Κόκκος, Α. & Χρήστου, Μ. (2018). Αποτελέσματα εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία». *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 41, 3-13.
- Kalogridi, S., & Kagiavi, M. (2011). The crisis in school environment: transforming emotions. Proceedings of the 9th International Conference on Transformative Learning. In: Alhadef-Jones, M., & Kokkos, A., (Eds.). (2011). *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges. Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference*. (Greece, 28th – 29th May 2011) New York & Athens, Greece: Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University (pp.471-475). Retrieved 05/05/2022 from https://www.academia.edu/787737/Transformative_Learning_in_Time_of_Crisis_Individual_and_Collective_Challenges
- Kegan, R. (1986). “The Child behind the Mask”. In W.H. Reid et al. (Eds), *Unmasking the Psychopath* (pp. 45 – 77). New York: W.W. Norton.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads*. London: Harvard University Press.
- Kegan, R. (2007). «Ποιο «σχήμα» μετασχηματίζει; Μια δομο – αναπτυξιακή προσέγγιση στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση». Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* [μτφ. Γ. Κουλαουζίδης] (σσ. 73-105). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kokkos, A. (2021). *Exploring Art for Perspective Transformation*. Leiden: Brill/Sense. Retrieved 05/05/2022 from <https://brill.com/view/title/59804>
- Μάνθου, Χ. (2007). Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Freire. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 10, 22-26.
- Μέγα, Γ. (2011). Η Τέχνη στο Σχολικό Σύστημα ως Στοχαστική Διεργασία. Στο: Α. Κόκκος & Συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες* (σσ. 21-67). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μέγα, Γ. (2018). *Τρόποι εκφοράς του στοχασμού των ανηλίκων και ενηλίκων: Παράλληλοι δρόμοι ή τεμνόμενες διαδρομές; Μετα-διδασκτορική διατριβή*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μπόνου, Α. (2018). *Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων στην ΣΤ' τάξη του Δημοτικού σχολείου, με την αξιοποίηση μεθόδων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μπωντλαίρ, Σ. (2001). Το παιχνιδάκι του φτωχού. Στο: Σ. Μπωντλαίρ. *Η Μελαγχολία του Παρισιού*. [μτφρ. Σ. Βαρβαρούσης]. Αθήνα: Ερατώ.

- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1994). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*, 44, 222-232. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 185-198. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* [μτφ. Γ. Κουλαουζίδης] (σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πατούνα, Α., Κουτούζης, Μ. κ.ά. (2005). Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στα προγράμματα σπουδών και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (2012). Προσεγγίζοντας την εκπαιδευτική ομάδα. Στο: Επιμορφωτικό υλικό του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης, *Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη*, Τόμος Δ. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Retrieved 05/05/2022 from http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/sxeseis/sxeseis_sxolikh_taxh.pdf
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles, California: The Getty Education Institute for the Arts.
- Piaget, J. (1974). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin.
- Project Zero (2022). Retrieved 05/05/2022 from <https://pz.harvard.edu/>
- Rotidi, G., & Karalis, T. (2014). Reflection on Teaching in Higher Education: Critically reflective processes of Greek academics in Hard, Soft, Pure and Applied disciplines. In D. Andritsakou, & L. West (Eds.), *What's the point of Transformative Learning? Proceedings of the 1st Conference of ESREA's Network "Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue"*. Athens, Greece: ESREA & Hellenic Adult Education Association.
- Σοφianoπούλου, Χ., Εμβαλωτής, Α., Καρακολίδης, Α., Πίτσια, Β. (2019). *Μια Ανάλυση Των Αποτελεσμάτων Του PISA 2015: Οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν*. Αθήνα: διαΝΕΟσις, Οργανισμός Έρευνας και Ανάλυσης. Retrieved 05/05/2022 from https://www.dianosis.org/wp-content/uploads/2019/11/final_pisa2015.pdf
- Τσουκαλάς, Κ. (2013). *Ελλάδα της Αλήθης και της Αλήθειας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσούτσα, Σ. & Κεδράκα, Κ. (2013). Παράγοντες που επηρεάζουν τους φιλολόγους στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ μετά την επιμόρφωσή τους στις νέες τεχνολογίες ανά ειδικότητα: η περίπτωση των φιλολόγων του Ν. Καβάλας. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2 (1), 93-110. Retrieved 05/05/2022 from https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/2/teyxos2_5.pdf
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο α. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Γενικό Μέρος*. Retrieved 05/05/2022 from http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο β. (2003). *Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή*. Retrieved 05/05/2022 from http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/10deppsaps_kpa.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Φραγκούλης, Ι. & Μίχαλου, Α. (2013). Καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση παιδιών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του Νομού Αχαΐας. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1, (2), 51–68. Retrieved 05/05/2022 from https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/2/teyxos2_2.pdf
- Φωτόδεντρο α. (χ.χ.). *Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε' Δημοτικού – Βιβλίο Δασκάλου*. Retrieved 05/05/2022 from http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/5006/10-0122-01_Koinoniki-kai-Politiki-Agogi_E-Dimotikou_Vivlio-Ekpaideutikou/
- Φωτόδεντρο β. (χ.χ.). *Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε' Δημοτικού – Βιβλίο Μαθητή (Μη Εμπλουτισμένο)*. Retrieved 05/05/2022 from http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2346/Koinoniki-kai-Politiki-Agogi_E-Dimotikou_html-apli/indexB_1.html
- Χρήστου, Μ. (2020). *Αποτίμηση της εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Πηγή εικαστικού έργου τέχνης:
- Shanks, E. (1892). *Newcomer at School*. Retrieved 05/05/2022 from https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Emily_Shanks_Newcomer_at_School.jpg